

под редакцией

Елены Невзоровой-Кмеч

Р

Русский язык в иностранной аудитории

Теория, практика
цели и результаты
преподавания



Языкознание

методика и дидактика



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ОЛЬГА МАКАРОВСКА

Университет им. А. Мицкевича
г. Познань, Польша

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПОЛЬСКИХ УЧАЩИХСЯ РКИ С УЧЕТОМ КЛИПОВОСТИ МЫШЛЕНИЯ (ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Говоря о новом поколении польской молодежи, обучающейся в средних и высших учебных заведениях, специалисты часто выделяют два существенных факта: 1) исчезновение различий между учащимися, проживающими в городе и деревне [Werbińska 2011: 165–166]; 2) бурное развитие цифровых технологий, обуславливающих особенности современной молодежи [Kąkolewicz 2011: 27–49].

Действительно, жизнедеятельность и (психо)активность новых поколений осуществляется в среде, «нашпигованной» всевозможными цифровыми устройствами и пополняемой все более совершенными программными и аппаратными разработками. Этот факт даже нашел отражение в ряде названий, данных новым поколениям, как то: поколение Google; интернет-поколение; дети Сети; поколение большого пальца; рожденные с мышкой в руке/с чипом; поколение «копировать – вставить»; homo mediens/человек медийный плюс термин «цифровые аборигены», введенный в (около)научный обиход американским исследователем Марком Пренски [Morbiter 2012: 3].

Конечно, «цифровые аборигены» иначе обращаются с современной техникой и совершенно иначе, в сравнении с их предшественниками, *думают и перерабатывают информацию* [Kąkolewicz 2011: 28]. Одной же из основных особенностей польской молодежи, рожденной во второй половине 90-х годов прошлого столетия (далее будет подразумеваться

контингент студентов-русистов, принадлежащий именно к этому поколению), является наличие у них клипового мышления.

Клиповое мышление – разновидность познавательного процесса, направленная на охват постоянно поступающих сведений и быстро (с)меняющихся фактов, образов, вещных реалий действительности и основывающаяся на приёме и переработке большого количества разнообразной, неодинаковой по объёму информации и решении задач различного плана на единицу времени [Макаровска 2010: 135]. Под **клиповостью мышления** подразумевается клиповое мышление, рассматриваемое как явление (а не процесс), т. е. совокупность качественных характеристик в их наглядном обнаружении [Макаровска 2010: 135].

Важно, что поколение молодых поляков конца 90-х отличается от предыдущих и последующих поколений тем, что их воспитанием и обучением занимаются «цифровые иммигранты», согласно терминологии М. Пренски, т. е. люди, вынужденные осваивать цифровые технологии и помнящие «полуаналоговый-полуцифровой» мир. Одним словом, клиповость мышления пока остается приобретенной, а не врожденной чертой, которая, несмотря на несформированность у молодежи клипового сознания, все сильнее сказывается на ее когнитивной и эмотивной сферах (клиповое мышление было подробно описано в двух статьях [Макаровска 2010: 136–138, Макаровска 2014: 175–176]), а также на ее поведении.

Предположение, что одним из проявлений клиповости является гиперактивность индивидов [Макаровска 2010: 136], безусловно, требует проведения исследований и подтверждения (или наоборот) со стороны медиков и психологов. Тем не менее, налицо подобие между гиперактивностью молодежи (точнее ее средняя и слабая формы, ибо, как известно, гиперактивность с возрастом снижается), описанной в медицинской, психологической и педагогической литературе, и поведением детей Сети, о чем говорит совпадение ряда их поведенческих особенностей. Одни из этих особенностей свойственны коммуникативному поведению «цифровых аборигенов», другие – реакциям индивидов на внешние импульсы, третьи – организационной стороне деятельности и активности. Кратко представим основные из них.

Итак, к **особенностям коммуникативного поведения** относятся:

- часто используемые ответы с нахлестом, т. е. когда первые фразы отвечающего «накладываются» на заключительные фразы говорящего;
- высокая скорость говорения, как будто из-за боязни, что кто-то прервет монолог и не даст высказаться, или напротив, растягивание слов. Последнее словно призвано, с одной стороны, осуществить желание го-

ворящего долго оставаться в центре внимания слушателей и в процессе собственной активности, а с другой – отложить момент перехода к вынужденной пассивности;

- параллельное комментирование информации, представляемой говорящим. Комментарии обычно адресованы близсидящему/близстоящему или никому (тогда создается впечатление, что индивид говорит в воздух);

- неспособность дождаться своей очереди высказаться, в результате чего индивид переключается на разговор с близсидящим или на выполнение каких-то действий;

- частое/постоянное вмешательство в чей-то монолог или в разговор других.

Особенности реагирования на внешние стимулы и действия других людей выражаются в:

- повышенном реагировании на посторонние внешние шумы во время занятий и в процессе коммуникации, а также в повышенном интересе к происходящему вокруг;

- энтузиастической реакции на новые задания (особенно на необычные и требующие проявления креативности или оригинального подхода в его реализации), которая не всегда идет в паре с их полной реализацией;

- быстрой реакции на похвалу, которая в разговоре с третьими лицами преподносится в гиперболизированной форме (нередко в восторженном тоне). При этом значение похвалы может утрироваться, а ее содержание приукрашиваться;

- неоднозначной реакции на действия окружающих лиц, имеющих непосредственное отношение к индивидам, напр., на критические замечания в свой адрес, пусть конструктивные и полезные, а также на указания в духе «надо то-то сделать таким-то образом». Дело в том, что все это или игнорируется индивидами, или вызывает бурную негативную реакцию (гнев, слезы, злость, поношение «обидчика» и проч.). Последняя может сопровождаться различного рода активностью типа жалобы, апелляции, отстаивание своей точки зрения, попытки доказать свою правоту и др.

Для **организации собственной деятельности и проявления физической активности** характерны:

- далеко не всегда продуманная организация своей деятельности, напр., индивид хватается за выполнение очередного задания, не доведя до конца предыдущее, или внезапно прерывает деятельность, или действует хаотично, переключаясь с одного дела/действия на другое;

- явное нежелание выполнять непонравившиеся задания или их игнорирование;
- откладывание всяких дел на неопределенное время;
- отсутствие усидчивости и неприятие дел, требующих кропотливого труда и скрупулезности;
- готовность сорваться с места и бежать куда угодно, выполняя по чьей-то просьбе или по собственной инициативе какие-то поручения/задания;
- выбор вариантов деятельности и действий, мгновенно дающих желаемый результат (напр., проверка слов по электронному словарю, а не по печатному, перевод текстов с помощью электронных и онлайн переводчиков и т. п.);
- невозможность сидеть спокойно, необходимость чем-то себя занять (напр., высылать СМС-сообщения, держа мобильный телефон под партой, что-то теребить/ вертеть в руках и под.) и/или быть постоянно в движении, скажем, ерзать на месте, часто менять позицию ног, рук, тела, крутить головой, выходить из аудитории, ронять и поднимать, переставлять/перекладывать предметы и т.д.;
- явное стремление к физической активности, которое находит свое оригинальное воплощение, например в нескрываемом ожидании конца занятий. Это выражается в нетерпеливом поглядывании на часы, в складывании вещей в сумку за 5–10 минут до окончания занятий/лекции, и в пунктуальном выходе из аудитории, несмотря ни на что (скажем, не дожидаясь сообщения преподавателя о конце занятий);
- явное уклонение от физической пассивности, воплощение которого тоже специфично. К примеру, перед занятиями наблюдается намеренное растягивание времени (студенты *медленно* входят в аудиторию, садятся, достают тетради и под.), словно призванное отодвинуть момент бездействия, связанного с необходимостью занять свое место в аудитории, что у индивидов (с их слов) ассоциируется с моментом прекращения/ограничения их двигательной свободы и подвижности.

Кроме того, встречаются индивиды, впрочем, не часто [Siek-Piskozub 1995: 57], с элементами гиперпассивного поведения. Гиперпассивность выражается: в физической и коммуникативной неинициативности, поэтому индивиды воспринимаются как тяжелые на подъем, медлительные, молчаливые и скрытные; в желании быть незаметным, поэтому индивиды обычно занимают места в конце аудитории, словно прячась за спинами сокурсников; в утомительном растягивании ответа на поставленный вопрос за счет пауз, отведенных самим отвечающим своим долгим раздумьям (особенно в начале ответа), что мешает привычному ходу занятий, ощутимо нарушая их временные рамки и вынуждая преподавателя зада-

вать дополнительные побуждающие к ответу (наводящие и/или закрытые) вопросы во избежание необоснованной задержки занятий.

Разумеется, список поведенческих особенностей, характерных для многих молодых людей и являющих собой одну из форм объективации клипового мышления, далеко не полный, т. к. не охватывает индивидуально-личностных черт поведения.

Хотя, перечисленные признаки у индивидов проступают в разной мере, рискнем сказать, что даже один учащийся со средней степенью выраженности поведения, обусловленного клиповым мышлением, способен эффективно препятствовать поддержанию в аудитории атмосферы, благоприятствующей обучению, среди прочего, и русскому языку как иностранному (РКИ).

Учитывая сказанное, а также факт, что степень выраженности клипового мышления у «цифровых аборигенов» в настоящий момент не требует кардинальных изменений в подходе к обучению РКИ [Макаровска 2010: 139], дисбаланс между поведенческими особенностями учащихся и методами, приемами преподавания РКИ, не ориентированными на них, может быть минимизирован с помощью превентивных мер.

К ним относим, среди прочего, использование **активизирующих упражнений** (название дано нами условно), т. е. стимулирующих физическую активность учащихся. Одна из целей их применения – физическая разрядка, впрочем, как ни парадоксально, способствующая запоминанию материала, усвоению определенных сведений и формированию конкретных устно- и письменноречевых навыков.

Активизирующие упражнения можно разделить на: **1)** упражнения, включающие в себя физические действия (скажем, разные виды драматизации и другие активные методы обучения); **2)** упражнения, первоначально не ориентированные на физическую активность учащихся (напр., использование на занятиях по фонетике элементов «языка тела», сопровождающих/иллюстрирующих содержание русских народных потешек, песенок, дразнилок); **3)** упражнения, которые основаны на играх и упражнениях, адаптированных для изучающих РКИ (напр., адаптация подвижных русских народных игр). При этом, реализация одних упражнений требует движения и реагирования всем телом, осуществление других – лишь активизации моторики рук и/или мимики (напр., чтение одного и того же четверостишия в ином интерпретационном ключе и с разной интонацией, скажем, трагическим/обиженным тоном, с удивлением, мечтательно и пр.).

Активизирующие упражнения широко используются лингводидактами в практике обучения иностранным языкам. Однако в процессе их применения на первый план выдвигаются цели, призванные сместить

центр тяжести с процесса обучения на процесс учения, на обучение учащихся учиться и нести ответственность за его результаты [Kubiczek 2009: 75]. Физическая же разрядка как важная, хотя и скрытая, цель активизирующих упражнений или «размывается», или вообще не учитывается. В итоге возникает парадокс: со временем упражнения, призванные стимулировать познавательную, творческую, мыслительную активность, вызывают скуку (сказанное касается, напр., записи на доске ассоциаций, вызванных конкретным словом, в виде солнышка).

Причина подобной ситуации (опять парадокс) – в однообразных физических действиях, сопровождающих выполнение задания, пусть весьма увлекательного: они (действия) молниеносно автоматизируются и причисляются учащимися к рутинным, что впоследствии обуславливает отношение обучаемых ко всему упражнению, которое в эффекте воспринимается как приевшееся и малозанимательное.

Таким образом, при использовании активизирующих упражнений необходимо учитывать следующее: **а)** упражнения с включением физических действий должны применяться на каждом занятии; **б)** их набор должен быть довольно объемным и разнообразным; поскольку **в)** один и тот же вид упражнений, как показывает личная практика, желательно использовать не чаще 1–2 раз в семестр.

Среди активизирующих упражнений приоритетное место занимают те, что позволяют подключить к работе одновременно всех учащихся. Эти упражнения обычно используются во время релаксации (в т. ч. мини-спектакли, поставленные, скажем, на основе русских народных сказок типа «Теремок», стихотворений, напр., «Разгром» Э. Успенского, коротких историй и рассказов), фонетических и лексических разминок, введения и проверки усвоения нового лексико-грамматического материала.

Физическая разрядка в упражнениях такого рода осуществляется с помощью выполнения физических действий (постановка, пантомима, импровизации) или посредством сопровождения/иллюстрации телодвиженческими элементами различных коротких прозаических и поэтических текстов, среди прочего, малых фольклорных жанров. Например, считалку «Аты-баты, шли солдаты» обучаемые могут произносить хором, маршируя на месте; любой из вариантов потешки «Гуси, гуси, / Га-га-га! / Есть хотите? / Да-да-да!» можно реализовать как диалог между двумя группами обучающихся, стоящих друг к другу лицом и сопровождающих свои реплики соответствующими движениями и мимическими действиями. Текст некоторых стишков сам подсказывает, какие движения следует выполнять (напр., *Вперед четыре шага, / Назад четыре шага, / Ручками похлопали, / Ножками потопали, / Глазками подвигали, / А потом попрыгали*).

Во время фонетической разминки учащиеся с удовольствием играют в «Ладушки», запоминая разные варианты потешки. Лексическую разминку можно осуществить по принципу волны: выполняя первое задание, студенты встают, выполняя второе задание в том же порядке садятся на место (темп разминки должен быть довольно высокий). При ознакомлении с новым языковым материалом стоит также воспользоваться заданиями, направленными исключительно на физическую реакцию учащихся в ответ на определенную просьбу. К примеру, можно попросить учащихся показать, что значит передвигаться на цыпочках, крадучись, делать подскоки, приседания, реверанс, книксен и под.

Контроль усвоения элементов речи можно проводить в игровой форме, используя для этого станционные игры или иллюстрацию-пантомиму. Последний вид работы положительно себя зарекомендовал при проверке запоминания устойчивых выражений, напр., формул речевого этикета, фразеологизмов, паремий. Проведение упражнения требует небольшой подготовки, т. е. предварительно (дома) учащиеся из полученного списка устойчивых выражений выбирают одно и записывают его на полоске бумаги. На занятиях эти полоски сворачиваются в трубочку и складываются, напр., в шапку. Каждый учащийся, прочитав устойчивое выражение, доставшееся ему по жребию, с помощью пантомимы пытается проиллюстрировать его содержание. Остальные участники должны отгадать, что конкретно имелось в виду. Это упражнение лучше всего проводить в группах из 3–5 человек. Более сложной его разновидностью является разгадывание аббревиатур, т. к. изобразить их с помощью невербалики нелегко.

Учитывая ограниченное пространство вузовских аудиторий, при проведении станционных игр количество станций можно сократить до 3–4, а сами станции разместить в одном месте подальше от обучающихся. Например, на столе/подоконнике раскладываются стопки листов с заданиями (на одном листке – только одно задание, количество листов в каждой стопке равняется количеству участников/команд/пар). После команды «Начали!» обучаемые быстро идут к станции и берут листок с первым заданием, после выполнения которого возвращаются за следующим. В зависимости от формы упражнения (индивидуальная/парная/командная) и степени сложности, на его выполнение отводится 3–10 минут. После этого проверяется правильность выполнения заданий, которыми, наряду с привычными (заполнение пробелов, разгадывание кроссворда, перевод и пр.), могут быть задания творческого характера, как то: **а)** составление дидактических синквейнов или рассказов из 3 предложений на основании 3 слов-ключей; **б)** замена в стихотворении нерифмующихся слов

рифмующимися; **в**) составление объявлений, поднимающих настроение, напр., *Забыл зонтик? Выбирай любой!* (в таких объявлениях вместо номера телефона на отрывающихся полосках размещаются веселые рисунки, сделанные от руки, напр., разные зонтики); **г**) придумывание лозунгов для демонстраций, в т. ч. абсурдизированных типа *Лучшая собака – это кот!*; **д**) замена имени прилагательного сравнительной характеристикой или описанием, используя обороты *похож на (что? кого?)*, *выглядит/ведет/чувствует себя как (что?/кто?)*, *цвета (чего?)*, *напоминающий по вкусу/форме/запаху (что?)*.

Одним из упражнений, развивающим также память, является диктант-эстафета, которое выполняется в парах/мини-группах в течение определенного времени. На доске вывешиваются листы с распечатанным текстом диктанта (количество листов совпадает с количеством участвующих команд). Первые участники подходят к доске, запоминают свой фрагмент текста (его объем зависит от уровня владения РКИ) и затем диктуют его по памяти другим участникам. Если учащийся забыл текст, то возвращается к доске, читает текст и снова диктует его сокурсникам. Те же действия, по очереди, производят другие обучающиеся. Выигрывает та пара/команда, которая полностью и грамотнее всех напишет диктант, укладываясь в установленные временные рамки.

Упражнение «Карусель» позволяет разыгрывать диалоги в разных ситуациях (напр., «Идет сильный дождь/Ты бежишь на остановку/в магазин и не хочешь промокнуть/опоздать на автобус/в магазин, но встречаешь знакомого/-ую, с которым/-ой необходимо поделиться новостью/перекинуться парой слов/что-то сообщить»). В упражнении участвуют все учащиеся, которые после того, как ознакомятся со своим заданием, представленным в устном/письменном виде (напр., «Расскажи/сообщи/спроси знакомого/-ую о...»), становятся лицом друг к другу, образуя два круга (внешний и внутренний). Обучаемые разыгрывают диалог, стараясь уложиться в отведенное время (1–1,5 минуты), затем по команде преподавателя передвигаются вправо, чтобы разыграть диалог с очередным участником. Действие повторяется столько раз, сколько существует пар говорящих. Поэтому, чтобы упражнение не наскучило, количество участников в каждом круге не должно превышать 4–5 человек.

При выполнении упражнений, активизирующих моторику рук, могут использоваться разные предметы – нарезанные на полоски тексты, тетрадные листы, клубки ниток и др. Например, дома учащиеся могут вырезать из газет 10 заголовков статей. На занятиях они обмениваются наборами заголовков, чтобы каждый смог из них составить мини-рассказ.

Любую дискуссию/проект можно провести обсудить в квартиадах с опорой на аргументы/идеи/решения/предложения, записанные участ-

никами. Для этого тетрадный лист делится на 4 части. Каждый участник записывает в одном из полей 1–3 идеи/факта/предложения, а затем передает другому участнику по часовой стрелке. Действие повторяется 4 раза, после чего учащиеся читают все написанное. Потом в квартиадах проводится дискуссия или конкурс на лучшую идею/самую оригинальную мысль/решение проблемы с последующим обсуждением и оценкой. Заданием может быть придумывание слоганов, лозунгов, плакатов, организация благотворительных и протестных акций, флешмобов и пр.

В упражнении «Нить Ариадны» нитка клубка не позволяет перепутать обратный порядок реплик в процессе выполнения задания, которым может быть: приведение аргументов (за утверждение/предложение при разматывании клубка, *против* – при сматывании); поздравления с праздником (при разматывании клубка) и пожелания (при сматывании); вопрос (при разматывании клубка) – ответ (при сматывании); повтор паремий и фразеологизмов и под. Первый участник после своей реплики наматывает нить на свой указательный палец, передавая клубок любому другому участнику мини-группы, который повторяет эти действия (*реплика – наматывание нити на палец – передача клубка*). Последний участник после своей реплики отдает клубок предпоследнему, только нить при этом не разматывается, а наматывается на клубок.

Описать все активизирующие упражнения, позитивно зарекомендовавшие себя в процессе обучения РКИ именно польских учащихся, не представляется возможным. Поэтому отметим только, что их выбор зависит от специфики языковой группы (напр., иногда учащиеся предпочитают упражнения, активизирующие лишь моторику рук).

В заключение подчеркнем, что обучение РКИ польской молодежи, относящейся к поколению «цифровых иммигрантов», требует обязательного учета клипового мышления, которое оказывает существенное воздействие на поведение индивидов. В практике это означает необходимость применения на занятиях по РКИ, среди прочего, активизирующих упражнений, широкий спектр, игровая направленность и явный релаксационный характер которых позволяет не только разнообразить занятия по РКИ, но и стимулировать мотивацию к обучению в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- Макаровска О.** (2010), *Клиповость мышления и формирование межкультурной компетенции*, „Studia Rossica Posnaniensia”, z. XXXV, s. 133–143.
- Макаровска О.** (2014), *Клиповость мышления и реализация принципа ситуативности в процессе обучения польских учащихся межкультурному общению на русском языке*, „Studia Rossica Posnaniensia”, z. XXXIX, s. 173–184.

- Kąkolewicz M.** (2011), *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*, Poznań.
- Kubiczek B.** (2009), *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole.
- Morbitzer J.** (2012), *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, [w:] *Człowiek, media, edukacja*, red. **J. Morbitzer, E. Musiał**, Kraków; https://www.google.pl/search?client=opera&q=digital+natives+prensky&sourceid=opera&ie=UTF8&oe=UTF8#lr=lang_pl&q=digital+natives+prensky&tbs=lr:lang_1pl [dostęp: 31.07.2014].
- Siek-Piskozub T.** (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań.
- Werbińska D.** (2011), *Proces uczenia się uczniów w liceum*, [w:] *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, red. **H. Komorowska**, Warszawa, s. 160–176.

К юбилею Уршулы Семяновской

2014 год. Сентябрь. В Лодзинском университете проходит вторая научно-методическая конференция, организованная Кабинетом дидактики русского языка. Первая состоялась в 2011 году. Это начало было положено Уршулой Семяновской, заведующей Кабинетом. Тогда в Лагевницком лесу в университетском конференционном центре она, будучи организатором этого мероприятия, принимала гостей из Кельц, Кракова, Ополя, Торуня, Варшавы (Польша), Барнаула, Москвы и Волгограда (Россия). Каждый мог увидеть, какой души человек наша «начальница»: добрая, сердечная, отзывчивая, гостеприимная. Теплый прием стал визитной карточкой методической встречи в Лодзи. Многие из коллег приехали на вторую конференцию специально для нее.

Общение с У. Семяновской доставляет истинное удовольствие. Она тонко чувствует людей и умеет найти к каждому подход, охотно делится своими знаниями и опытом, служит в нужный момент советом. Уршула Семяновская – это безупречный педагог и заведующая.

Она не успокаивается на достигнутом и постоянно совершенствует свое профессиональное мастерство, пополняет свой багаж знаний и умений и этого же требует от своих подчиненных.

Она своим примером показала и показывает, каким должен быть настоящий учитель. Она именно такая — охотно оказывающая помощь и доброжелательная ко всем. *Мы поздравляем Уршулу Семяновскую с прекрасным юбилеем. Желаем здоровья, долгих лет жизни, счастья, благополучия, неиссякаемой творческой энергии и успехов во всех начинаниях. Мы гордимся тем, что Вы у нас есть.*

Коллеги

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGOul. Williama Lindleya 8
90-131 Łódź

tel.: 42 66 55 863

fax: 42 66 55 862

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

ISBN 978-83-7969-754-0



9 788379 697540